

## EL CONTENIDO CULTURAL EN LIBROS DE TEXTO DE ELE DESTINADOS A ESTUDIANTES PORTUGUESES

**Noemí Pérez Pérez**

*npp@ubi.pt*

*Universidade da Beira Interior (Portugal)*

**Resumen:** La presencia del contenido cultural es fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera; sin embargo, su inclusión no deja de suscitar dudas en el docente a la hora de la puesta en práctica diaria. En este contexto, el libro de texto constituye una guía y una herramienta pedagógica que transmite, entre otros aspectos, una determinada imagen de la cultura meta. Por ello, este artículo tiene el objetivo de ofrecer los resultados del estudio del contenido cultural llevado a cabo en cinco obras utilizadas en la enseñanza reglada portuguesa para observar, precisamente, la visión que se ofrece de España y si su utilización supone una verdadera ayuda para el profesor a la hora de enfrentarse a la enseñanza de temas relacionados con la cultura española.

**Palabras-clave:** Enseñanza del contenido cultural, español como lengua extranjera, imagen de la cultura española, estereotipos, libros de texto.

**Abstract:** The presence of the cultural content is fundamental in what concerns the learning of a foreign language; however, its inclusion tends to raise doubts the moment the teacher has to practice it on a daily basis. Within this framework, the textbook is a guide and a pedagogical tool which transmits, among other aspects, a certain image of the target culture. Therefore, this article aims to offer the results of a study having had into consideration the cultural contents of five works used in the Portuguese formal educational system in order to observe, precisely, the vision they provide of Spain, and its usage intends to supply a genuine assistance to the teacher when dealing with issues regarding the Spanish culture.

**Keywords:** Teaching of cultural content, Spanish as a foreign language, image of the Spanish culture, stereotypes, textbooks.

## Introducción

El componente cultural siempre ha estado presente en la enseñanza de idiomas de una manera u otra; no obstante, la consideración acerca de su importancia en dicho proceso ha variado de modo considerable. Durante gran parte del siglo pasado, la presencia de la cultura se restringía a manifestaciones formales presentadas de manera suplementaria, fragmentada, estereotipada, aislada y no integrada con el componente lingüístico. Posteriormente, la consolidación del enfoque comunicativo y la organización de los programas en torno a la competencia comunicativa ha supuesto que los contenidos culturales sean considerados como un elemento más del proceso de enseñanza y no como un complemento. Se reconoce, por tanto, que su presencia y adquisición es esencial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera existiendo, hoy por hoy, una tendencia a aproximarse a la cultura meta desde un punto de vista intercultural. Sin embargo, la tan deseada integración de la lengua y la cultura en la práctica docente diaria no está exenta de problemas relacionados, por ejemplo, con su tratamiento en el aula, con la manera como integrarla con el componente lingüístico o con las estrategias que son necesarias para desarrollar la capacidad reflexiva y comprensiva en los aprendices acerca de lo propio y de lo ajeno para alcanzar, de este modo, una competencia intercultural.

Nuestro interés por el papel que desempeña la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera nos ha llevado a examinar su presencia en algunos manuales de esta lengua utilizados en el 3º *Ciclo do Ensino Básico y Secundário* portugués<sup>1</sup>. Hemos centrado nuestro análisis en el libro de texto, componente principal del manual, porque es una herramienta didáctica que transmite los conocimientos que se consideran esenciales para el aprendizaje y, al mismo tiempo, difunde una determinada imagen de la cultura extranjera. El objetivo de nuestro estudio ha sido el de observar si realmente en esa clase de obras pedagógicas se integran los componentes lingüísticos y cultural, la clase de cultura que predomina en ellos, los temas que se introducen en cada nivel, la manera como se incorporan, si están tratados desde una perspectiva intercultural y, finalmente, la imagen que ofrecen de la sociedad y cultura españolas.

### 1 - El contenido cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Una de las afirmaciones que más se ha repetido en las últimas décadas en el ámbito de la enseñanza de idiomas es la de que lengua y cultura son inseparables y, asimismo, que su instrucción debe realizarse de manera conjunta puesto que “tanto la lengua como la cultura son mecanismos de aprendizaje pues la lengua es el camino para apropiarse de una cultura y la cultura es el camino para adquirir

<sup>1</sup> Hemos decidido examinar aquellos elaborados y publicados en Portugal desde el 2006 y que abarcan varios niveles de enseñanza (en este caso concreto, desde el A1 hasta el B1) para obtener, de esta forma, una idea de la evolución de la presencia y el tratamiento de la cultura en los mismos. Se trata de los manuales *Español*, que consta de tres libros de texto y *Es-pa-ñol. Tres pasos*, con dos.

la lengua” (Trujillo 2006: 110). Dentro de aquella, se incluyen las manifestaciones enciclopédicas y también las relacionadas con el comportamiento, valores, creencias, hábitos, etc. En definitiva, está compuesta por normas que permiten a los miembros de una determinada sociedad adecuarse al entorno y clasificar el mundo que los rodea para poder orientarse, desenvolverse y actuar eficazmente en él (Bourdieu 1979: 559-564). Ambos tipos de cultura, explícita e implícita, conforman el bagaje cultural de los individuos que impone una manera particular de interpretar y concebir la realidad, hace que los individuos se identifiquen con un determinado grupo social y, al mismo tiempo, que se diferencien de otras comunidades. Kramsch (1993: 207; 1998: 8) considera que existe una tercera perspectiva que abarcaría una dimensión imaginativa relacionada con la percepción que los miembros de una comunidad tienen de sí mismos y con la que otros tienen de ellos, con la identidad colectiva y con aquellas otras que puedan existir dentro de esta.

La influencia que ejerce la cultura en nuestro día a día es innegable, al igual que la relación que mantiene con la lengua, puesto que esta expresa significados culturales y no habría que olvidarse, igualmente, de que en las interacciones comunicativas se actualizan todos esos saberes compartidos por los miembros de un mismo grupo social. Su presencia en la enseñanza de una lengua extranjera está más que justificada, aunque no resulta una tarea sencilla la de llevar a la práctica ese deseo de incluir los contenidos culturales en la actividad pedagógica diaria debido a las dudas que se le plantean al docente a la hora de planificar sus clases.

Dichos interrogantes estarían relacionados con el modo de dar continuidad a los contenidos culturales y de graduarlos, de delimitar los aspectos que deben ser tratados y a partir de qué criterio, de decidir cuáles son imprescindibles, de establecer estrategias para ayudar a los alumnos a adquirir y a desarrollar una adecuada competencia intercultural o de cómo llevar a cabo su valoración. Todas esas incertidumbres se deben a la gran variedad de temas que abarca el propio concepto de cultura, por lo que su selección y su gradación puede resultar difícil, a la no obligatoriedad de evaluación del contenido y de la conciencia cultural, a la falta de tiempo para poder tratar esta clase de contenido debido a la necesidad de cumplir con un programa establecido y que, en general, suele estar organizado en torno a la progresión lingüística o a las carencias en la formación cultural de los docentes que influirían en las dificultades para llevar a la práctica una enseñanza conjunta de la lengua y la cultura, así como en los problemas a la hora de enfocar la enseñanza desde el punto de vista formativo e intercultural debido, entre otros factores, a la tendencia a centrarse en la adquisición de conocimientos sobre la cultura meta de carácter informativo, sin atender a la dimensión afectiva ni a las actitudes de los estudiantes (Lorenzo 2002: 540).

Asimismo, habría que añadir el insuficiente tratamiento de los contenidos culturales en los libros de texto que da lugar a que la cultura meta se presente de manera homogénea, estática y, en ocasiones, estereotipada porque no se profundiza en los fenómenos que se presentan (Barro, Jordan & Roberts 2001: 84),

que sólo sea una excusa para la realización de la práctica lingüística verificándose, de este modo, la jerarquización entre lengua y cultura (Ruíz 2004: 3-5) y que se presente desde un punto de vista monocultural (Lorenzo 2002: 540) o parcialmente enfocados desde una perspectiva formativa e intercultural (Gil 2012: 604-605, 635, 639). Todos esos aspectos hacen que la enseñanza de la cultura quede relegada a un lugar secundario y revelan un abismo entre los presupuestos teóricos y la práctica docente diaria, puesto que:

La falta de materiales específicos ha hecho que cada profesor venga decidiendo arbitrariamente qué aspectos de la sociedad y la cultura considerar o simplemente mencionar en el aula. Hasta ahora, los contenidos socioculturales han sido utilizados como *pretexto* para la realización de actividades comunicativas, y a menudo presentados, excesivamente estereotipados, más propagandísticos y folclóricos que informativos o formativos; poco fieles a la realidad y carentes de *compromiso*; ajenos a la realidad y al debate social (Gago 2008: 264).

La clase de lengua extranjera es el marco en el que entran en contacto la propia cultura con la meta y es indudable que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se difunde una determinada visión del Otro a través de la presencia, y también de la ausencia, de cuestiones y temas relacionados con él. Hoy en día, hay una tendencia a abordar el estudio de un idioma desde una perspectiva intercultural, lo cual provoca que se preste no sólo más atención a la imagen que se proyecta de la cultura meta, sino también a las ideas u opiniones preconcebidas y a los prejuicios que todos tenemos acerca de otras sociedades diferentes a la nuestra, aunque nunca hayamos tenido contacto con miembros de las mismas, para intentar superarlos. El concepto y todo ese conocimiento que tenemos de los demás surgen al amparo de las peculiaridades culturales del grupo al que pertenecemos que imponen un particular modo de interpretar el mundo.

Las imágenes que tenemos de otras comunidades son un “conjunto heterogéneo y acomodaticio de ideas y creencias, juicios y prejuicios, verdades y medias verdades que de una determinada comunidad se forma de ella misma o de otras en una época precisa o imprecisa, pasada o presente” (Núñez 2001: 24). Son, por lo tanto, productos histórico-culturales y muchas de ellas han llegado a formar parte del imaginario colectivo y a ser referencias ineludibles a las que se recurre para describir al Otro<sup>2</sup>. Muchas de estas imágenes, empleadas para identificar a los demás y diferenciarnos al mismo tiempo de ellos, se caracterizan por estar estereotipadas debido a que generalizan, simplifican, homogenizan y categorizan la realidad al señalar un número cerrado de particularidades simbólicas, a que son un tipo de conocimiento o creencia fija, estable y resistente al cambio, a que son imágenes colectivas reductoras, a que son fruto del etnocentrismo y del aprendizaje social que difunde sentimientos de superioridad y jerárquicos con respecto a otros pueblos o porque se emplean como una defensa ante lo que resulta extraño, ajeno

<sup>2</sup> Muchas imágenes se han ido creando debido al contacto que los pueblos han mantenido entre sí durante siglos o son fruto de las interpretaciones que se realizan, por ejemplo, de obras cinematográficas o literarias. En este último ámbito destacamos, en relación a España, las características que se pueden inferir de las imágenes del gitano, de Carmen o del Don Juan que pueden ser aplicadas para identificar al país y a sus habitantes.

y diferente en relación a nuestra cultura y a nuestra propia manera de ser.

Recurrimos a los estereotipos cuando no tenemos suficiente información sobre otras comunidades para valorarlas, sin tener en cuenta si ese conocimiento se ajusta o no a la realidad de las mismas. En este proceso, que implica también un contraste entre lo que es conocido y lo extraño, la propia identidad resulta fortalecida y, por ello, la existencia del Otro es necesaria para la validación de los propios valores culturales que son considerados como normales y verídicos. Los estereotipos que se aplican a los demás dependen también del concepto y de la imagen que los miembros de una determinada sociedad tienen de sí mismos y son, en definitiva, saberes adquiridos y contruidos en el propio grupo social que ayudan también a integrarse en él y a la cohesión de este porque al aceptar dichas imágenes, se comparte el modo de pensar de la sociedad a la que se pertenece (Amossy & Herschberg 2001: 36).

Si atendemos ahora a la imagen de España en el exterior, podemos afirmar que esta se encuentra estereotipada como se demuestra en los trabajos, por ejemplo, de Núñez (2001: 13-15; 2003: 20-24) o de Noya (2002: 4-5, 48-66)<sup>3</sup> e incluso en los libros de texto empleados para la enseñanza del español, se continúan introduciendo los clásicos estereotipos aplicados al país y a sus habitantes con los que se intenta presentar algunas prácticas y hábitos distintivos que, al mismo tiempo, sirven para diferenciarse de los demás<sup>4</sup>.

Comprobaremos, en el siguiente apartado, si las obras analizadas en nuestro estudio realizan un tratamiento de la cultura española que ayude a superar esa imagen distorsionada y estereotipada que parece prevalecer todavía hoy en día más allá de las fronteras del país o si, por el contrario, la fomentan.

## **2 – El contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera dirigidos a estudiantes portugueses**

El libro de texto es una herramienta pedagógica que cumple la función de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Choppin 2001: 210-211) y los destinados exclusivamente a la enseñanza de idiomas son intermediarios culturales que muestran y describen aquello que se considera propio y particular de la cultura meta, lo cual no deja de ser más que el reflejo de la imagen que se tiene de esta última.

<sup>3</sup> Todos estos autores coinciden en que su imagen es confusa y estática por el uso de ciertos mitos asociados a la *Leyenda Negra*, por lo que se le califica como un país poco desarrollado, intolerante, tradicional o religioso; a la imagen romántica decimonónica de exotismo y a la del *Spain is different*, que dio lugar a que se le considerase como válido para el ocio y el turismo, pero no para el trabajo. Si nos centramos ahora en la percepción que se tiene en Portugal de España, se puede decir que no es muy diferente de la que existe a nivel internacional. A las características mencionadas con anterioridad con las que se identifica al país, hay que sumarle las resultantes de las complejas relaciones históricas que ambos han mantenido como vecinos ibéricos. De ellas han surgido términos como el de arrogancia, invasión, orgullo, decisión, competitividad, emprendedor o falta de honestidad (De Miguel 2000: 222-247; Ribeiro 2007: 197-201; Montero 2009: 596-612; González 2010: 52-62).

<sup>4</sup> A pesar de que ha habido evolución en la imagen que se muestra de España, se siguen incluyendo esa clase de imágenes simplistas, reductoras, superficiales, estáticas y generalizadoras como se puede comprobar en los trabajos de Soler-Espiauba (1994: 481-488), González (2002: 68-84) o Villar (2010: 193-197).

Este trabajo se inscribe en el marco de la enseñanza del español en Portugal y los libros analizados, que como ya se ha comentado en la introducción son empleados en la enseñanza formal y reglada, son los siguientes: *Español 1. Nivel Elemental* (Del Pino, M.; Moreira, L. & Meira, S. 2006), *Español 2. Nivel Elemental II* (Del Pino, M. et al. 2007.), *Español 3. Nivel Elemental III* (Del Pino, M. et al. 2009a.), *Es-pa-ñol. Tres pasos. 10<sup>a</sup> ano. Iniciação* (Del Pino, M. et al. 2009b.) y, por último, *Es-pa-ñol. Tres pasos. 11<sup>a</sup> ano. Iniciação* (Del Pino, M. et al. 2010.).

La finalidad de nuestro estudio ha sido la de examinar el contenido cultural incluido en ellos y la de su tratamiento, así como la de averiguar qué clase de imagen transmiten de la cultura española<sup>5</sup>. Para ello, hemos tenido en cuenta las referencias aparecidas en soporte icónico, audio y texto y nos hemos basado, principalmente, en la propuesta de la división de los fenómenos culturales que realizan Miquel y Sans (2004, pp.: [4-5]) y Miquel (2004: 516-517). Las autoras distinguen entre *Cultura con Mayúscula* o *legitimada*, *cultura a secas* o *esencial* y *Kultura* para referirse, respectivamente: a manifestaciones que formarían parte de un conocimiento enciclopédico; a un estándar cultural que incluye las prácticas, los saberes o los valores compartidos por todos los miembros de una comunidad y, por último, a manifestaciones más minoritarias y más cambiantes que afectan a ciertos sectores de la población y que divergen de lo estándar cultural. Asimismo, hemos tomado como base para cada una de esas áreas, los aspectos temáticos establecidos por el *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2002: 100-101).

Tras haber realizado nuestro estudio, podemos afirmar que las referencias culturales pertenecientes a la cultura esencial, y dentro de ella las correspondientes a la vida diaria y a las relaciones personales que comprenden el ámbito familiar, el escolar y temas relacionados con la amistad, con el ocio, el tiempo libre o con la rutina diaria, son las que predominan en todas las obras examinadas, excepto en el *Español 3* (Del Pino, M. et al. 2009a) correspondiente al nivel B1. Se trata de temas conocidos para unos estudiantes que pueden verse reflejados en las situaciones presentadas en la obra, por lo que les pueden despertar el interés y resultar motivadores por ser aspectos relacionados con su realidad y con sus propias experiencias vitales. Sin embargo, en el nivel más elevado sobresalen, especialmente, las alusiones a la cultura legitimada que también tiene una presencia bastante considerable, aunque menor, en los otros cuatro libros. Destacan de entre todos los ámbitos, el geográfico y el literario con referencias a escritores como Cervantes, Gabriel García Márquez o Rafael Alberti. Cabe mencionar, asimismo, las informaciones relacionadas con la historia de los países de América Latina y con personalidades importantes procedentes de los mismos, aspectos estos prácticamente inexistentes en las otras obras. Por último, las manifestaciones de la *Kultura*, centradas básicamente en muestras del lenguaje coloquial, son mínimas en los cinco libros de texto.

Con respecto a la progresión de los aspectos culturales, se observa como

<sup>5</sup> Para un análisis más pormenorizado puede consultarse la tesis doctoral: Pérez, N. 2012. *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Universidade do Porto.

hay una cierta evolución al pasar de tratar realidades más cercanas y cotidianas a los propios estudiantes (escuela, ocio, familia, etc.), a otras más complejas y globales en el nivel más elevado como son: la integración de los inmigrantes, la realidad de los países del Tercer mundo, temas y problemas sociales como el aborto, la homosexualidad, el racismo, el consumo de alcohol y drogas, los conflictos generacionales, etc. Es importante resaltar que si bien los contenidos pertenecientes a la cultura esencial parecen evolucionar, no sucede lo mismo con los pertenecientes a la enciclopédica porque casi las mismas muestras y alusiones se incluyen en todas las obras, a excepción de la literatura y de la música. En general, esta clase de conocimientos sobre la cultura española no se matizan ni se amplían, simplemente se repiten en todos los niveles.

En su mayoría, los contenidos culturales se introducen de una manera implícita en todo tipo de actividades sin dar ningún tipo de indicación al respecto, por lo que muchos de ellos pasan desapercibidos para los alumnos. Esto es lo que sucede en los libros de texto del manual *Español*, donde esta clase de información se encuentra relacionada con la lengua pero, al mismo tiempo, subordinada a ella porque su presencia sólo es una excusa para el aprendizaje lingüístico. Las obras *Es-pa-ñol. Tres pasos 10º* (Del Pino, M. et al. 2009b) y *Es-pa-ñol. Tres pasos 11º* (Del Pino, M. et al. 2010) también incluyen datos culturales implícitos a lo largo de las unidades aunque se caracterizan, principalmente, por tener una sección independiente en la que se insertan de manera explícita textos relacionados con diversos aspectos de la cultura meta, los cuales sirven de apoyo al tema de la unidad. No obstante, estos no se aprovechan de forma debida para profundizar en los fenómenos que presentan puesto que no se propone ninguna clase de explotación de los mismos.

Por otro lado, sólo en alguna ocasión puntual se pide que se realice un contraste entre las realidades portuguesa y española en relación al ámbito escolar (Del Pino et al. 2006: 46; 2007: 98; 2009a: 33; 2010: 33) y a ciertas costumbres o hábitos (Del Pino et al. 2007: 25) y que se observen, solamente, las diferencias entre la celebración de la Navidad (Del Pino et al. 2006: 68) y la del Carnaval de los dos países ibéricos (Del Pino et al. 2006: 99). Sin embargo, es necesario advertir que realizar comparaciones no implica que se esté llevando a cabo un efectivo trabajo de carácter intercultural de comprensión de lo ajeno y que estimule el respeto y la empatía hacia la otra cultura, si el contraste se plantea de una manera superficial y anecdótica sin mayor trascendencia desatacando, por ejemplo, lo tópico o los elementos diferenciales sin profundizar en ellos. Cabe destacar también que existen actividades en las que el estudiante debe hablar de su propia experiencia (Del Pino et al. 2006: 54, 102, 105, 138; 2010: 38, 48, 92, 112) pero, en estos casos, no se le pide que una verdadera reflexión sobre su realidad cultural ni que la ponga en relación con la española, pues lo que se pretende es reforzar los conocimientos lingüísticos estudiados en cada una de las unidades.

En definitiva, podemos afirmar que los contenidos culturales, centrados principalmente en la cultura española excepto en el nivel B1 e incluidos de forma implícita en su mayoría, abarcan casi las mismas áreas temáticas en todos ellos de

las que sobresalen las relacionadas con la cultura esencial, cuya introducción a lo largo de los diversos niveles parece progresar hacia temas y problemas de carácter social de mayor complejidad. Sin embargo, no se promociona un verdadero trabajo de profundización en la manera de ser y de estar en el mundo de la sociedad española debido al predominio de actividades donde lo cultural no es más que una excusa para el aprendizaje lingüístico. Por otro lado, los documentos reales que introducen algún tipo de aspecto cultural tampoco se aprovechan debidamente para obtener un mayor conocimiento de aquello a lo que hacen referencia, como sucede con los insertados en la sección final de los libros pertenecientes al manual *Es-pa-ñol. Tres pasos*.

En general, estas obras no favorecen la reflexión acerca de lo propio y de lo ajeno ni ayudan a comprender ambos modelos culturales. Tampoco promocionan el análisis de las imágenes estereotipadas que se incluyen en ellas, ni de los malentendidos que pueden surgir en el contacto entre españoles y portugueses, a excepción de dos actividades insertadas en el nivel B1 (Del Pino *et al.* 2009a: 22, 52). Todo ello contribuiría a que el estudiante se convirtiera en un intermediario cultural capacitado para manejar la relación entre los dos mundos, lo cual ayudaría a solventar conflictos y superar prejuicios y estereotipos, tal y como indican Byram & Zarate (1997: 11).

En los libros de texto analizados se incluyen ciertas representaciones estereotipadas de la cultura española (toros, flamenco, siesta, tapas, copas, playa, vida en la calle, noche, fiesta, hablar rápido, alegría, etc.) que aparecen en todos ellos junto con afirmaciones explícitas en las que se describe, por ejemplo, el carácter español del que se afirma que es “alegre y extrovertido por naturaleza. Se dice que los españoles «viven» en la calle porque son muy amigos de salir y divertirse” (Del Pino *et al.* 2009b: 130). Asimismo, se puede encontrar la presencia de rasgos etnocentristas, al presentar realidades negativas como si fueran algo peculiar español, y de comentarios que se refieren a costumbres que se muestran como imágenes estereotipadas sobre las que no se realiza ningún trabajo de profundización. Junto a esta clase de informaciones aparecen características aplicadas al conjunto de la sociedad española que se presentan como verídicas porque en ningún momento se contradicen o se matizan, por lo que no ayudarían a la obtención de un saber reflexivo acerca de la cultura meta y, además, al apenas haber contraste entre esta y la materna con el objetivo de comprender ambas y de relativizar la propia, se ofrece una realidad del país vecino del parcial y superficial.

Por todo ello, se puede afirmar que estas obras han sido elaboradas desde el punto de vista de la sociedad portuguesa con el objetivo de adecuarse a las expectativas de los estudiantes, lo cual provoca la ratificación de esa visión estereotipada de la cultura española que forma parte del imaginario luso. Como consecuencia, la percepción que se trasmite del país vecino se caracteriza por presentar, entre otros aspectos, una sociedad formada por familias tradicionales de clase media, joven y urbana, donde no existen clases desfavorecidas ni minorías étnicas o religiosas y donde la mujer parece ocuparse de las tareas domésticas, de los hijos y sigue desempeñando trabajos de maestra, azafata o



enfermera, excepto en el nivel B1, mientras que el hombre aparece como abogado, médico, arquitecto o juez. Se muestra un país donde siempre hace buen tiempo y homogéneo culturalmente, donde el flamenco parece ser característico de todas las regiones, que tiene ciertos problemas sociales (la siniestralidad en las carreteras o el del consumo de alcohol por parte de los jóvenes) y que es válido para el ocio, el turismo o la fiesta. La identificación, en este caso particular, de la cultura española con esas imágenes responde a una intención de querer presentar ciertas particularidades propias que la distinguen de otras comunidades, sin cuestionarse en ningún momento sobre si lo que se transmite es verídico y se ajusta o no a la realidad.

### Consideraciones finales

Realizar un examen crítico del contenido cultural de los libros de texto antes de su utilización en las clases es primordial porque proporcionará información que ayudará al profesor a detectar e intentar solventar las posibles lagunas, deficiencias e incoherencias que puedan aparecer en ellos para, de esta manera, transmitir una imagen de la cultura extranjera sin estereotipos y más real. En este proceso, el docente debe proporcionar una instrucción en donde la dimensión cultural sea parte esencial del aprendizaje de la lengua meta, a pesar de las dificultades que conlleva su inclusión en la práctica diaria, y que ayude a los estudiantes a comprender mejor la cultura extranjera a través de la adquisición de estrategias que les lleven a desarrollar su capacidad de reflexión sobre lo propio y lo ajeno, a adoptar una actitud alejada de posturas etnocéntricas y a estar capacitados para moverse adecuadamente entre las dos realidades culturales.

---

Recebido em abril de 2014 ; aceite em maio de 2014.

### Referencias

- Amossy, R.; Herschberg, A. 2001. *Estereotipos y clichés*. (L. Gándara, Trad.). Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- Barro, A.; Jordan S.; Roberts, C. 2001. La práctica cultural en la vida diaria: los estudiantes de idiomas como etnógrafos. In: M. Byram; M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (J. R. Parrondo; M. Dolan, Trad.). Madrid: Cambridge University Press, 82-104.
- Bourdieu, P. 1979. *La distinction, critique social du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Byram, M. y Zarate, G. 1997. Definitions, objectives and assessment of Sociocultural Competence. In: M. Byram, G. Neuner y G. Zarate. *Sociocultural competence in*

- language learning and teaching modern languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 9-29.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD. Subdirección General de Información y Publicaciones-Grupo Anaya, S.A. Extraído el 30 de noviembre de 2012 desde [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf).
- Choppin, A. 2001. Pasado y presente de los manuales escolares. (M. Soto, Trad). *Revista Educación y Pedagogía*. **XIII (29-30)**: 209-229. Extraído el 30 de noviembre de 2012 desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918>.
- De Miguel, A. 2000. *Imagen social recíproca de españoles y portugueses de la Raya*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2006. *Español 1. Nivel Elemental*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2007. *Español 2. Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2009a. *Español 3. Nivel Elemental III*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2009b. *Es-pa-ñol. Tres pasos. 10ª ano. Iniciação*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M.; Moreira, L.; Meira, S. 2010. *Es-pa-ñol. Tres pasos. 11ª ano. Iniciação*. Porto: Porto Editora.
- Gago, E. 2008. Permeabilidad y asimilación de contenidos socioculturales: evaluación. In: S. Pastor; S. Roca (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y enseñanza del español LE/L2. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Alicante: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante, 263-269. Consultada versión impresa a partir de la versión electrónica disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189307>, recuperado el 30 de noviembre de 2012.
- Gil, E. 2012. *Análisis del componente cultural en los manuales de francés (segunda lengua extranjera) en el tercer ciclo de la Educación Primaria en la Región de Murcia*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2012). Extraído el 30 de noviembre de 2012 desde <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/28057>
- González, F. J. 2010. *Portugueses y españoles. Una guía para entenderse mejor*. Madrid: Minerva Ediciones, S.L.
- González, P. 2002. Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa. *Forma: Interculturalidad*. **4**: 63-86. Madrid: SGEL.
- Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Langue Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lorenzo, S. 2002. Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. In: J. Coloma; M. Pérez (Eds.), *El Español, lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la*

- Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Madrid: ASELE, 539-549. Consultada versión impresa a partir de la versión electrónica disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0539.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0539.pdf), recuperado el 29 de noviembre de 2012.
- Miquel, L. 2004. La subcompetencia sociocultural. In J. Sánchez; I. Santos (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 511-531.
- Miquel, L.; Sans, N. 2004. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. 0: [1-13]. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 desde [http://www.educacion.es/redele/revista/miquel\\_sans.shtml](http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml)
- Montero, L. 2009. Stéréotypes nationaux et discours médiatique: images de l'Espagne conquérante dans la presse portugaise. In: V. Bergasa; M. Cabañas; M. Lucena; I. Murcia (Eds.). *¿Verdades cansadas? Imágenes y estereotipos acerca del mundo hispánico en Europa*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 593-614.
- Noya, J. 2002. *La imagen de España en el exterior. Estado de la cuestión*. Extraído el 1 de diciembre de 2012 desde [http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/libros/Imagen\\_de\\_Espana\\_exterior.pdf](http://www.realinstitutoelcano.org/publicaciones/libros/Imagen_de_Espana_exterior.pdf)
- Núñez, R. 2001. *Sol y sangre. La imagen de España en el mundo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Pérez, N. 2012. *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. Universidade do Porto.
- Ribeiro, N. 2007. Portugal existe. In W. Herzoh (Coord.). *Vaya país. Cómo nos ven los corresponsales de prensa extranjera*. Madrid: Punto de Lectura, 193-203.
- Ruíz, M. E. 2004. Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de Cultura y Civilización española. *REDele, Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1: [1-10]. Extraído el 1 de diciembre de 2012 desde [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_12Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e068fd](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_12Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80e068fd).
- Soler-Espiauba, D. 1994. De la España típica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos? In: J. Sánchez; I. Santos (Eds.). *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Madrid: ASELE, 479-490. Consultada versión impresa a partir de la versión electrónica disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0479.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0479.pdf), recuperado el 1 de diciembre de 2012.
- Trujillo, F. 2006. La cultura y el Portfolio Europeo. In: D. Cassany (Dir.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 109-121.
- Villar, A. 2010. Cuestión de imagen: Análisis de cuatro manuales de ELE alemanes. In Fundación Comillas (Org.). *El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula. Actas de los II Encuentros ELE Comillas*. Cantabria: Fundación Comillas, 188-199. Ministerio de Educación. Recuperado el 1 de diciembre de 2012 desde [http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas\\_Encuentros\\_ELE\\_2010\\_B.pdf](http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf).